PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 10 20 MAJA 1926 ROK V

STANISŁAW SZCZEPANOWSKI (PIAST) JAKO APOSTOŁ EDUKACJI NARODOWEJ.

X.

W ten sposób powróciliśmy ponownie do wychowawczego znaczenia społeczeństwa, a specjalnie do poruszonej już kwestji ideału, jako żywego typu społeczno-narodowego, któryby samą swą wnętrzną energją, utwierdzoną na ogólnej świadomości i woli społecznej, zniewalał i na podobieństwo swoje kształtował dusze ludzkie.

Jakoż każdy wielki okres kultury, każdy naród, zespolony samowiedzą i wspólnotą intensywnej pracy kulturalnej, stwarza odpowiedni typ lub ideał, stanowiący syntezę ogólną często na wpół tylko świadomych i rozprószonych dążeń i intencyj, a władający duszami jednostek, rozstrzygający o kierunku i celu ich zamierzeń, słowem będący sumieniem, centralnem ogniskiem moralnem czasu a zarazem żywotnem źródłem jego energji społecznej*).

---

*) O tem por. R. Lehmann („Erziehung und Erzieher" Berlin 1901, str. 2): „Każda epoka zarówno w całości, jako też w poszczególnych swych kierunkach duchowych zawiera w sobie owe zasadnicze rysy, mniej lub więcej wyraźnie odczuwane, i z tych to tendencyj świadoma praca umysłowa powinna kształtować ideał wychowania". — O ideale, jego istocie i znaczeniu p. Wł. Biegański:

Sprawę tę uważamy zgodnie ze Szczepanowskim za tak ważną, iż chcemy jej poświęcić nieco obszerniejsze uwagi.

Istnienie wspomnianego idealnego typu w świadomości powszechnej, jego treść i napięcie świadczy o stopniu żywotności danego okresu i społeczeństwa, jego brak natomiast o braku wewnętrznej struktury, braku uspołecznienia, rozluźnieniu moralnych spoideł. — O wychowawczem znaczeniu takiego typu— ideału mówić zbyteczna: wytwarza on wokół atmosferę, w której rozwija się i dojrzewa całe młode pokolenie.

Rzeczą tedy każdego zdrowego społeczeństwa a zarazem jednym z głównych problematów pedagogji społecznej jest wytworzenie takiego wszechogarniającego i konkretnego typu-ideału, któryby, płynąc z ducha narodu i jego dziejów, a czyniąc zadość także duchowi czasu oraz tendencjom, zmierzającym już w przyszłość, skupiał w sobie jakby w symbolicznym kształcie całą sumę treści moralnej i był tym niewidocznym a najważniejszym wychowawcą dusz, jakim był np. ideał grecki: kalloskagathos, ideał rzymski: civis, ideał średniowieczny: rycerz chrześcijański i i.

Dla wychowania nie znaczy to: bezwzględne i niewolnicze przystosowanie się do przeciętnego typu, rządzącego w danym momencie dziejowym. Sam typ ten bowiem może być dzięki chwilowej strukturze społecznej i politycznej nazbyt spaczony, przyziemny i zewnętrzny, pozbawiony zgoła pierwiastków idealnych i wychowawczych, jak to się daje dziś poniekąd spostrzec w Ameryce*). W takim razie musi ów typ z wychowawczego stanowiska ulec krytyce i przemianie, a zadanie to przypada wówczas w udziale w znacznej mierze szkole oraz wychowaniu wogóle.

Etyka ogólna—(Rozdz. V) oraz H. Struwe: *Wstęp krytyczny do filozofji*, który znaczenie ideału w ten sposób określa: „Życie praktyczne bez przewodnich ideałów przedstawiałoby chaos osobniczych dążności i czynów, pozbawionych prawdziwej doniosłości tak dla osobników, jak dla ogółu. Tylko ideały łączą szczegółowe czyny pojedynczego człowieka w szereg logiczny i moralny, zdolny zadowolić głębsze potrzeby jego umysłu i serca. Tylko ideały jednoczą ludzi ze sobą w jeden racjonalnie działający ustrój społeczny. Tylko one przyświecają ludzkości na drodze dziejów, jako jasno pojmowane cele postępu".

*) Skądinąd okazuje oczywiście pedagogja amerykańska niesłychaną bujność, żywotność i wynalazczość. Tu idzie tylko o podkreślenie jej zbytniej „doczesności" i praktyczności. (Por. Fr. W. Foerster: „Jugendlehre", str. 152 — 180.)

Wychowanie bowiem, nie pomijając bynajmniej czynników życiowych, owszem, uwzględniając je w całej pełni, nie może jednak zadowalać się jedynie rolą pokornej *ancilla vitae*, lecz musi samo życie to współtworzyć, a jako funkcja twórcza stawać nieraz w swem dążeniu do stworzenia typu pełnego i idealnego w stosunku przeciwieństwa względem typu panującego.

To właśnie twórcze i reformatorskie zadanie podkreśla Fr. W. Foerster we wstępie do dzieła *Szkoła i charakter**), stwierdzając, że „pewna określona forma społeczna nie może być ostateczną miarą dla wychowania moralnego, lecz że wychowanie człowieka kierować się musi według ideałów, które poprzez wszystkie zmienne warunki czasu określają to tylko, co zawsze podnosi, umacnia i pogłębia stronę duchową człowieka i ludzkiej społeczności. Z tego założenia wychodząc, należy się dobrze wpierw zastanowić, jak daleko pedagogika zajść może i powinna w przystosowaniu się do potrzeb chwili i czy te ostatnie wzmacniają w człowieku dążenie ku wyższym ideałom, czy też go od nich odwracają, a w takim razie wychowawca zniewolony jest do zaprawiania dzieci do „świętej wojny" z niemi. Nie rozwój społeczny decyduje o charakterze, ale naodwrót: wiecznie te same ideały charakteru powinny decydować o rozwoju społeczeństwa".

Tę samą konkluzję wypowiada padagog amerykański Dr. Feliks Adler w książce pt.: *Nauka moralności a dzieci.* I on w przeciwieństwie do pedagogji amerykańskiej, zbyt ciasno pojmującej zadanie wychowania,—stwierdza, że „ideałem szkoły nie jest przystosowanie jednostki do istniejącego w danej chwili otoczenia społecznego, lecz wychowanie osobowości, któreby były zdolne otoczenie swoje przekształcać w duchu większej harmonji z ideałem moralnym, a zatem wychowanie reformatorów".

Otóż mimo tej do pewnego stopnia współtwórczej i samodzielnej roli szkoły i wychowania, nie ulega wątpliwości, że cele swoje osiągnie wychowanie—zwłaszcza wychowanie publiczne—tem pewniej, im żywszy, powszechniejszy i głębszy zaistnieje w „duchu czasu" i otoczeniu społecznem ów typ-ideał.

Czasy dzisiejsze, pełne sprzecznych tendencyj i prądów, wzajemnie się krzyżujących i unicestwiających, nie sprzyjają krystali-

---

*) Przekład M. Łopuszańskiej, Warszawa 1911, str. 8 i n.

zowaniu się takich typów w świadomości powszechnej. Ze społeczeństw europejskich jedynie angielskie zdołało zachować swój typ stary wprawdzie, lecz mimo powagi starości i tradycyjnej patyny pełen żywotności i siły rozwojowej, i nie pozwoliło mu się rozpłynąć w morzu modernistycznych nowinek i ogólnej dezorjentacji. To typ gentelmana.

Posłuchajmy, co o tym typie i jego wychowawczem znaczeniu mówi jeden z autorów polskich:*)

„Gentelman nie kłamie. Gentelman kąpie się codzień, a gdy to niemożliwe, oblewa się przynajmniej zimną wodą od stóp do głowy. Gentelman zachowuje się w kościele przykładnie i nie daje innym zgorszenia. Gentelman mówi poprawnie po angielsku i nie używa nieprzyzwoitych wyrażeń. Gentelman nie grywa w niedzielę ani w piłkę ani cricket'a. Gentelman nie pastwi się nad zwierzętami. Gentelman nie gryzie paznogci, lecz utrzymuje je starannie. Gentelman nie boi się dosiąść konia lub w łódce puścić się na rzekę. Gentelman utrzymuje w porządku swój pulpit z zeszytami i książkami. Gentelman, biorący udział w grach i igrzyskach, dokłada wszelkich sił, aby jego klasa, jego pensja, jego szkoła nie potrzebowała się go wstydzić, ale nie zapomina się do tego stopnia, żeby miał użyć niedozwolonych podstępów. Gentelman nie podnosi w towarzystwie głosu, a przy jedzeniu zachowuje się tak, żeby to nie zwracało niczyjej uwagi. Gentelman pamięta, że jest Anglikiem, że w razie potrzeby powinien spełnić potrzebę kraju. — Matka mówi synowi: *Bądź gentelmanem!* a syn wie, co to znaczy."

Typ-ideał gentelmana nawet w tem przykrojeniu, zastosowanem do młodego Anglika, zawiera w sobie zarówno przepisy przyzwoitości i higjeny, jako też głębsze cnoty moralne, społeczne i narodowe, a ponad to ma jeszcze i tę nieporównaną zaletę, że obejmuje wszelkie stany i do szlachectwa gentelmańskiego, najwięcej cenionego, bo własną zdobywanego siłą i wartością, otwiera przystęp wszystkim, łaknącym tego indygenatu, jest tedy i demokratyczny zarazem.

Typu takiego i tej ceny moralno-wychowawczej nie posiada dzisiaj żaden inny naród; braknie go też niestety i naszemu narodowi

---

*) Tadeusz Smarzewski: *Wakacje w Anglji.* (Warszawa 1903, str. 78.)

w obecnym jego stanie moralnym. Nie sposób nam w tem miejscu wdawać się w analizę całokształtu przyczyn dziejowych i społecznych, które złożyły się na tę deformację i wyjałowienie naszej etyki narodowej. Charakterystykę obecnego pod tym względem stanu rzeczy w społeczeństwie polskiem—charakterystykę nie przesadzoną i wciąż jeszcze aktualną, a raczej bardziej aktualną, niż przed wojną — podaje Z. Balicki (w książce pt.: *Egoizm narodowy wobec etyki*. Lwów 1903. Wyd. II., str. 5 i n.): „Ta sfera naszego społeczeństwa, która przoduje nam na każdem polu,... nie przedstawia żadnego wyraźnego typu społecznego i nie posiada określonej fizjognomji moralnej, nie jest więc w stanie ani nadać wybitnej indywidualności całemu społeczeństwu, ani wytworzyć dla niego odpowiedniego systemu pojęć etycznych. Występuje (w niej) rozpaczliwa chwiejność i rozbieżność zarówno pojęć, jak i postępowania, rażąca sprzeczność nietylko w życiu zbiorowem, ale i w prywatnem życiu jednostek. Dowodzi to, że sfera, która świeci przykładem ogółowi, a więc wytwarza etykę i postęp, sama nie posiada żadnej indywidualności, nie przedstawia sobą żadnego określonego typu moralnego, jest więc sama bez charakteru.“

Ten stan w naszem społeczeństwie trwa niewątpliwie i dziś jeszcze. Chodzi więc o stanowczą przeciwwagę, o zrost wewnętrzny, o wydobycie ze świadomości odrodzonego społeczeństwa takiego powszechnego i wspólnego typu moralnego. Dopóki go społeczeństwo nie wytworzy, dopóty będzie to oznaką wewnętrznej jego destrukcji i dopóty wszelkie wychowanie, pozbawione tego bodaj czy nie najważniejszego współczynnika, utykać będzie jak człowiek chromy, i daleko nie dojdzie.

Do pewnego stopnia typ taki obudził się już przed wojną wpośród samej młodzieży, znajdując żywe echo także w społeczeństwie starszem, tęskniącem za odrodzeniem i uświadamiającem sobie jego konieczność. To typ harcerza czyli skauta, typ nie rodzimy wprawdzie, bo przejęty z Anglji, jednakowoż przeszczepiony w okresie przedwojennym na glebę polskiej psychiki, rycerskich tradycyj i tęsknot odrodzeniowych, przepojony ożywczym prądem uczuć patrjotycznych i przez inicjatorów swoich znakomicie przystosowany do naszych ówczesnych warunków narodowych, rozwijający się u nas z samorzutną siłą rodzimego tworu.

Wszelako choć organizacja ta, dziś już niestety, słabnąca nieco w swej prężności, pozwala się spodziewać, że młódź harcerska poniesie i w dalsze życie ideał wypiastowany w tej szkole samodzielności, patrjotyzmu i prawości, i że stanie się zaczynem moralnej przebudowy całego społeczeństwa, to jednak o wystarczalności nawet tej organizacji, tak skutecznie uzupełniającej pracę wychowawczą szkoły i domu, mowy być nie może, dopóki w samem społeczeństwie, powtarzamy, nie zaistnieje ów żywy ideał, jako najwyższy pion i miara życia i dążeń ogólnych.

Rzecz jasna, że idzie tu o dwie sprawy: przedewszystkiem o to, by wogóle taki jednolity i powszechny ideał, organizujący zespolone dziś w pojęciu i formie narodu i państwa wszystkie warstwy społeczne, naprawdę zaistniał, — a powtóre o treść tego ideału.

Obie te sprawy przedstawiają zagadnienia odrębne, choć w rzeczywistości organicznie ze sobą połączone. Nie chcemy kusić się o ich rozwiązanie. Zagadnienie pierwsze obejmuje tak niezmiernie liczne czynniki i sprawy, że teoretyk wychowania niewiele ze swej strony może tu dorzucić. Jeśli zaś idzie o treść tego społeczno-narodowego, a temsamem wychowawczego ideału, czy raczej o najogólniejszy tylko zarys jego treści, to musi on, jak już o tem wspominaliśmy, odpowiadać nietylko potrzebom i warunkom współczesnym (jednostkowym, społecznym, narodowym i państwowym), lecz ogólnej psychice narodu i jego przeszłości. Owóż te warunki bodaj czy nie najdoskonalej spełnia ideał, powtarzający się z przedziwną zgodnością we wszystkich określeniach, z któremi spotykamy się zarówno w pismach naszych poetów, jako też moralistów, filozofów a zwłaszcza pedagogów, jak Popławski, Piramowicz, Czartoryski, Staszic, Kołłątaj, Czacki, Trentowski, Estkowski, — aż do Szczepanowskiego i dzisiejszych teoretyków pedagogiki narodowej, mianowicie ideał obywatela.

„Gdy chodzi o wyraz dla pewnego ideału społecznego — mówi p. I. Panenkowa*), — który byłby ideałem wychowawczym zarazem, to jest u nas wyraz jeden, — wyraz, sam w sobie

*) Irena Panenkowa: *Myśli o wychowaniu narodowem* (Lwów 1918. Nakł. Pol. Tow. Ped., str. 26 i n.)

skromny i szary, który jednakże najlepiej zdolny jest podźwignąć cały ciężar wielkiej tradycji dziejowej z jednej — i charakterystycznej żywej treści z drugiej strony.

To jest wyraz — *obywatel*.

Jest to w mowie i w życiu polskiem najlepszy odpowiednik dla japońskiego samuraja lub angielskiego gentelmana względnie niemieckiego fachmana.“

Analizując dzieje i treść tego pojęcia i słowa, wykrywa w niem autorka stronę materjalną, złączoną ongi ze szlachectwem rodu i posiadaniem ziemi, oraz duchową, oznaczającą stosunek jednostki do społeczeństwa. Oba te pierwiastki, tkwiące w pojęciu obywatela, uległy następnie ogromnemu upowszechnieniu na naród cały oraz uduchowieniu w akcie Konstytucji 3 maja. Oto gdy np. w typie francuskiego „citoyen“, stworzonym przez Rewolucję, zawierał się głównie postulat prawa, to w słowie „obywatel“ przeciwnie nacisk ten leży raczej na obowiązkach, jakie jednostka ma wobec społeczeństwa. Ona to, Konstytucja, zrodziła dopiero typ .obywatela „w nowoczesnem, na duchowej wyłącznie treści opartem i zbudowanem znaczeniu wyrazu... Ten to proces uduchowienia, rozszerzenia ideału, — uobywatelenia narodu, do którego hasło dała wiekopomna ustawa majowa, ciągnie się przez całe nasze dzieje porozbiorowe aż po dni dzisiejsze“.

Niemniej entuzjastycznie a głęboko wyjaśnia genezę i treść pojęcia „obywatel“ dr. Ludwik Posadzy we wspomnianej swej książce*): oto porównując właściwości duchu azjatyckiego (bierność, pokora, natchnienie) z właściwościami ducha europejskiego (aktywizm, samodzielność, rozum), stwierdza:

„Polskie pojęcie obywatela godzi w sobie te przeciwieństwa. Obywatel to człowiek obywający się bezustannie bez własnych wygód, poświęcający się dobrowolnie dla dobra drugich. Poświęcenie jest naturalnym stanem jego duszy. Jest to najwyższa niewola sumienia społecznego przy najwyższej wolności osobistej. — Żaden naród nie posiada tak cudownego słowa, które mieści w sobie cały katechizm obowiązków człowieka, okupującego najwyższą wolność najbezwzględniejszem poświęceniem. Obywatel traci nie-

*) *O posłannictwie narodów europejskich.* Pomysły do filozofji dziejów Francji, Niemiec i Polski. Inowrocław 1909.

jako wciąż duszę swą i wciąż ją pozyskuje. Z samego wyobrażenia obywatela można wysnuć systemat społeczny, wobec którego socjologiczne pomysły uczonych europejskich byłyby tylko bełkotem... O ile niższym od obywatela jest niemiecki Bürger, który kieruje się kategorycznym imperatywem Kanta... Jednostka nigdy nim nie włada, tylko on włada jednostką..."

Jeżeli tedy pojęcie czy ideał „obywatela" stanowi istotnie taką „entelechję" ducha polskiego, i jeśli „wychowanie narodowe — jak mówi W. Lutosławski*) — to jest doprowadzenie każdej jednostki do maximum jej rozwoju indywidualnego a całego narodu do uwydatnienia cech, które go różnią od innych narodów a które stanowią jego rację bytu", to właśnie w pojęciu „obywatela" tkwią wszelkie możliwości, czyniące zadość zasadzie „wychowania narodowego", wypełniające go bogatą i wysoce etyczną treścią, i stanowiące najrdzenniejszy i najwłaściwszy odpowiednik owego pożądanego i powszechnego typu-ideału.

Że właśnie w tym kierunku i duchu zmierzają wszystkie idee pedagogiczne Szczepanowskiego, staraliśmy się wykazać w poprzednich rozdziałach naszej pracy. Dowodzą one nietylko głębokiej intuicji ich twórcy, lecz nadewszystko nieprzemijającej żywotności i aktualności samych idei.

XI.

Na tem kończymy nasz zarys. Myśli Szczepanowskiego — wypowiadane przezeń przygodnie i rozstrzelone — staraliśmy się powiązać i zgrupować wokół pewnych zagadnień zasadniczych. Syntetyzując nasz o nim sąd, stwierdzamy:

Szczepanowski łączy w sobie pozytywizm oraz głęboką wiarę w moc ducha, kierunek przyrodniczy oraz humanistyczny, umysł bystry, spostrzegawczy, realny oraz żywe, gorące serce, praktyczny zmysł Anglika i entuzjazm Polaka; jest tej polskości jednym z najwybitniejszych i najrozumniejszych wyrazicieli i typów. Wszystkie jego artykuły o wychowaniu płyną z troski o odrodzenie narodu. Zasadnicza jego idea ogniskuje się w jednem słowie:

---

*) *Wychowanie narodowe,* dodatek do II T. „Wykładów Jagiellońskich", wydanie ludowe, Kraków 1902, str. 19.

czyn. Nie bezwzględne tylko opanowanie natury przez człowieka ani ucieczka od świata w kraj ascezy i abstrakcyjnego ideału, nie pogaństwo goethowskiego Fausta, pożądającego tylko wiedzy i osobistej rozkoszy, ani przefiltrowany idealizm Schillera, ni prometeizm Konrada nawet, domagającego się od Boga „rządu dusz" i kochającego „miljony", — nie sam „byt" ani sama „wola" — wedle terminologji Cieszkowskiego,—lecz czyn, „zdolny skojarzyć na nowo ów opłakany rozbrat świata i zaświata".

Treścią zaś tego czynu ma być — realizacja myśli Bożej na ziemi — mówi za romantykami Szczepanowski, to jest: twórcze urzeczywistnianie Sprawiedliwości, Dobra i Prawdy; realizacja najwpierw w jednostkach, a następnie w całem społeczeństwie i narodzie. „Podstawą (bowiem) całego działania jest przeobrażenie jednostki" — w następstwie zaś wytworzenie Nowego Plemienia. Opanować musi ono świat, nie samą jednak siłą ducha, jak pragnęli i wierzyli nasi wieszczowie. Czyn bowiem, acz płynie ze serca, potrzebuje nie tylko serca tj. natchnienia, idei przewodnich, ale i umysłu tj. umiejętności, wiedzy oraz musztry tj. karności indywidualnej i społecznej*).

I oto mamy kanon wychowania polskiego: historję tworzą ludzie twórczy, genjusze myśli, serca i czynu. Takich nam a raczej wedle tego typu ludzi wogóle, a w szczególności członków narodu polskiego, obywateli, wychowywać należy.

Lwów. Józef Mirski.

Bibljografja prac o Stanisławie Szczepanowskim:

A. Chołoniewski: Korespondencje i artykuły w „Kraju" (Petersburg 1898—1900)
E. Dubanowicz: Mowa na pogrzebie. (Słowo Polskie, 1902).
M. Zawiszyna: Stanisław Szczepanowski. Lwów, 1907.
W. Wolski: Wspomnienia o St. Szczepanowskim (Słowo Polskie, 1910).
T. Fiedler: St. Szczepanowski. Wspomnienie pośmiertne. (Czasopismo Techniczne, 1910).
Ks. A. Maciejowski: Zarys pracy społecznej i narodowej St. Szczepanowskiego (Słowo Polskie, 1910).

*) Por. Fr. W. Foerstera: *Wychowanie i samowychowanie* (Gebethner i Wolff, przekład mój), rozdział *Inspiracja woli* oraz następny *Ćwiczenie się w energji czynnej,* w których autor omawia równoważną z inspiracją potrzebę „dyscyplinującej siły ćwiczenia" i to zarówno „ćwiczenia się w energji czynnej, jako też w energji powściągającej".

H. Radziszewski: Polska Idea Ekonomiczna. (Warszawa 1918, str. 113—115).
M. Bienenstock: Stanisław Szczepanowski, jako pedagog społeczny. (Rodzina i Szkoła, 1912).
Przedmowy Heleny Szczepanowskiej i A. Plutyńskiego do „Zbiorowego Wydawnictwa Pism St. Szczepanowskiego".
Przedmowa Wydawcy oraz „Zarys życia i prac St. Szczepanowskiego" (napisał St. Szczepanowski z Tustanowic) we wstępie do „Myśli o odrodzeniu narodowem" (Tom I „Pism i przemówień" — Pośmiertne wydawnictwo zbiorowe. — Książnica-Atlas 1923).
F. Kierski: Podręczna Encyklopedja Pedagogiczna T. II. (Książnica-Atlas).

O EGZEKUTYWIE.

Jedną z najniebezpieczniejszych wad wychowawcy to brak egzekutywy — tem niebezpieczniejsza, jeżeli ukrywa się pod płaszczykiem cierpliwości i wyrozumiałości. Cierpliwość i wyrozumiałość są to cnoty konieczne w wychowaniu, niezbędne, gdy rozchodzi się o wytępienie wad, a wypracowanie cnoty; fałszywie jednak stosowane w dziedzinie codziennego obowiązku doprowadzić mogą do zupełnego rozprężenia.

Zbyt często pozwalamy na różne niedbalstwa, na lekceważenie obowiązku i zadawalniamy się wykrętnem tłumaczeniem uczenic, łzą w oku, a sumienie uspokajamy zasadą, że przymus nie doprowadzi do celu.

Przychodzi klasyfikacja, ambitniejsze kosztem zdrowia starają się uzupełnić zaległości, inne otrzymują złą notę albo i tracą rok cały. Kto ponosi winę? W znacznej mierze nauczycielka, której brak było egzekutywy.

Z jakiego źródła płynie ta wada?

Na brak egzekutywy składa się wiele pierwiastków:

1) źle zrozumiana zasada o cierpliwem wyczekiwaniu rezultatów wychowawczych i rządzie miłości,
2) brak zdecydowanej woli,
3) polskie lenistwo i brak wytrwałości,
4) zbytnia uczuciowość, która niechce zrobić rzekomej przykrości,
5) miłość własna, szukająca względów i taniej popularności,
6) brak egzekutywy względem siebie samych,
7) pewien nieład i niekonsekwencja w życiu,
8) nieumiejętny rozkład czynności i marnowanie czasu,
9) najczęściej niesumiennośc, nieobowiązkowość, lekceważenie.

Egzekutywa należy do zagadnień karności. Nie wolno nam czekać aż wychowanek zrozumie, że rozkaz dany jest słuszny, ale żądamy posłuchu od razu. Ideałem jest doprowadzenie młodzieży do posłuchu wewnętrznym nakazom i dlatego wpływamy na przekonanie, na urobienie sądu, na uzgodnienie naszych poglądów z zapatrywaniem wychowanków, zostawiamy swobodę wyboru pobudek, środków itp. Nie można jednak stosować bezwzględnie tej zasady do danych już rozkazów i nakazów. Skoro raz się wydało polecenie, musimy żądać spełnienia jego, inaczej młodzież demoralizuje się i wykoleja.

Egzekutywa postępuje równolegle z wyrobieniem sumienności i poczucia obowiązku, czasem jednak musi je wyprzedzać. Brak egzekutywy jest wyrazem słabości i jedną z przyczyn anarchji.

Czy egzekutywa sprzeciwia się wolności?

Egzekutywa jest pokrewna autorytetowi, ten umie wyegzekwować, kto ma autorytet wobec słuchających, a wiadomo, że autorytet nie sprzeciwia się wolności. Weźmy naprzykład stosunek panujący w Kościele katolickim, nikt z tych, którzy dobrowolnie słuchają, nie czuje się niewolnikiem. Kwestję autorytetu i wolności wyczerpująco omówił Foerster*). „Oto, mówi, powinniśmy nietylko zewnętrznie poddawać się kierownictwu prawdy, lecz i ze wszystkich sił starać się pojąć ją wewnętrznie, wniknąć w jej najtajniejsze znaczenie“. Pamiętajmy nadto, że „wolność myśli jest bezwątpienia cennym dobrem, ale istnieje tam tylko, gdzie myśli są istotnie wolne i nie znajdują się pod wpływem naszych pragnień i namiętności. Codzień sami na sobie możemy obserwować ten proces myślenia“.

Egzekutywa to pomoc dla natury leniwej, nie umiejącej wymagać od siebie, to siła dla słabych. To przyznają sami wychowankowie, żywiąc wdzięczność dla tych nauczycieli, którzy umieli wymagać. Chodzi tylko o to, by egzekutywa nie była ciężka, bez miłości, nie była despotyczna.

Egzekutywa bowiem różni się od despotyzmu. Despotyzm to narzucanie swej woli, to bezwzględne przeprowadzenie swych nakazów, które nie mają innej pobudki jak krótkowzroczny własny sąd, własne upodobanie, własną zachciankę.

---

*) *Autorytet i wolność.*

Egzekutywa to wymaganie, to dopilnowanie, by słuszne, racjonalne polecenia były spełnione. Egzekutywa to podstawa praworządności tak w szkole jak w państwie.

Przypatrzmy się skutkom braku egzekutywy. Wyobrażmy sobie szkołę, gdzie wychowankowie nie troszczą się o wykonanie danych poleceń, a wychowawcom nic nie zależy, czy ich zlecenia spełniono czy nie. Jaki będzie rezultat? Z nauki korzystać będą tylko sumienniejsze jednostki, te zaś łatwo ulegną zgorszeniu. Owe niepodległe, wolnomyślne, które nie znoszą więzów — zczasem nienawistnie odnosić się będą do wychowawców i z żalem wspominać brak egzekutywy. Obojętne nic nie skorzystają, a wszystkie się zdemoralizują.

Historja narodu naszego uczy nas najwymowniej, ile złego zdziałał brak egzekutywy u rządzących. Ten, kto chce w Polsce coś wyegzekwować, musi w społeczeństwie płynąć przeciw prądowi (to samo da się powiedzieć o szkole), musi staczać walkę z otoczeniem i z sobą samym. Dlatego korzyści egzekutywy nie są tylko w stosunku do pracy i wychowanków, ale i duszy naszej przynoszą wielkie korzyści, bo przez to, że czuwamy nad wypełnieniem poleceń, wyrabiamy w sobie wolę, i odwrotnie, im więcej sami postępujemy naprzód, tem ściślej wymagamy od innych tego, co nakazuje obowiązek.

Wychowawca, który chce wszystko wyegzekwować, musi mieć taką powagę, by uczniowi na myśl nie przyszło nie posłuchać, a tę powagę da wyrobienie wewnętrzne. Jednem słowem trzeba mieć egzekutywę względem siebie. Tymczasem nie umiemy od siebie dość wymagać. Czujemy, że się coś powinno zarządzić, coś przygotować, a tymczasem odkładamy to z dnia na dzień. Nam nie wolno zajmować stanowiska tak nieokreślonego wobec własnych wewnętrznych czynności, ale musimy sobie jasno zdefinjować, co i jak uczynić należy, a potem starać się to spelnić dokładnie.

Rozważmy naprzykład jak rozkłąd zajęć, umiejętne użycie czasu, energiczne zwalczanie ociężałości i lenistwa pozwoli nam wykonać bardzo wiele małemi środkami. Brak egzekutywy względem siebie jest najpoważniejszą przeszkodą w sumiennem spełnianiu obowiązków, przeszkodą w umiejętności egzekwowania danych poleceń.

Egzekutywa wobec uczennic jest łatwa, gdy zdobędziemy miłość młodzieży, ale opartą na szacunku.

Zwykle na pytanie: „która nauczycielka umnie najlepiej wyegzekwować?" — odpowiadamy: „której się najwięcej boją" — Trzeba jednak tak postępować, by odpowiedź brzmiała: „którą najwięcej kochają". Młodzież powinna się lękać nie kar, nie krzyku, nie skarg — ale lękać się zranić serce wychowawcy, które jest jej zupełnie oddane. Do młodzieży zawsze się łatwiej trafi drogą uczucia; pielęgnujmy więc pierwiastek lęku dobrego, dopóki nie wyrobimy silnych zasad i przekonań.

Egzekutywie najwięcej przeszkadza spoufalenie. Mimo całej miłości, jaką darzymy wychowanków, musimy ich trzymać w pewnem oddaleniu.

Miłość dziatwy względem nauczycieli powinna być oparta na szacunku, inaczej bowiem śmiechem, przymileniem, żartem wykręcą się z danych poleceń.

Nadto wychowawca musi czuwać nad swoją słabą stroną, bo w nią uderza spryt młodzieży, ona zna lepiej nasze upodobania i słabostki niż my sami.

Jeżeli nauczyciel jest patrjotą, szowinistą, to wychowanek wytłumaczy się przed nim społecznemi obowiązkami, zbiórką, udziałem w pochodzie, pracą w towarzystwie oświatowem itp., a nauczycielowi pobożnemu wykręci się modlitwą, obecnością na procesji, nieszporach itd. W obu wypadkach wychowawca dumny ze swego wpływu pobłażliwie się uśmiechnie i sprawa skończona. A egzekutywa? Czeka zrealizowania swoich zasad. A młodzież? Śmieje się, że zwiodła nauczyciela.

Wychowawcę, który kładzie nacisk na rozwój fizyczny, zwiedzie przebiegła młódź sportem, gimnastyką, przechadzką.

I nikt z nas nie zliczy tych wszystkich wykrętów i wymówek, trzeba mieć istotnie roztropność wężową, by nie osłabić swej powagi.

Głównie rozchodzi się o to, byśmy się dobrze zastanawiali i przemyśleli, co mamy polecać, zarządzać, lub czego zabraniać. Wtedy jest czas uwzględnić trudności młodzieży, jej chwilowe potrzeby, indywidualność i to, co nam podyktuje roztropność, miłość i sumienie. Skoro jednak po rozwadze coś zarządzimy, nie wolno nam tego zmieniać. Czasem mogą zajść nadzwyczajne

okoliczności, które wymagają wyrozumiałości, ale nie będzie to tak częstem zjawiskiem jak obecnie.

Egzekutywę utrudnia bardzo przeciążenie młodzieży. W tym więc kierunku musi iść jak najściślejsze porozumienie członków grona danego zakładu, a obowiązkiem wychowawcy klasowego jest dopilnowanie wypełnienia roztropnych zarządzeń. Bez dozoru, bez kontroli nie będzie egzekutywy i postępu. Lepiej jeżeli czynność dozorowania przejdzie w ręce samorządu. Samorząd daje wielkie pole do pracy w kierunku egzekutywy, ale niech młodzież wie, że na równi jest w sumieniu zobowiązana do spełnienia tego, co nakazane, jak i tego, do czego się dobrowolnie zobowiąże. Tymczasem brak u nas egzekutywy w tych rzeczach, powoduje upadek różnych instytucyj i anarchję społeczną. Nie nawykli do egzekutywy w dzieciństwie, nie umiemy zdobyć się na nią w wieku późniejszym.

Stosownie do materjału kulturalnego, jaki mamy w młodzieży, egzekutywa przybiera różne zabarwienie. Na najniższym stopniu kultury muszą być częstsze upomnienia, ściślejszy dozór a nawet nagany i kary. Na wyższym stopniu więcej zdziałać może delikatność, odwołanie się do ideału. Dla niektórych przemówienie do ambicji jest jedynym argumentem, dla innych zaś interes praktyczny. I dopioro z tych różnorodnych pobudek mamy wyprowadzić jako owoc wychowania: posłuszeństwo nakazom wewnętrznym. Jeżeli odrazu zaczniemy od najwyższej pobudki — nie doprowadzimy do rezultatów.

Polakom nie brak szlachetności ale brak woli, dlatego tę wolę wyrabiajmy przez egzekutywę. Jeżeli nam trudna egzekutywa — to pobudzajmy się myślą, że to czynimy dla dobra Ojczyzny i zwracajmy wzrok na Mistrza wszystkich wychowawców, na Jezusa Chrystusa. Ewangelja uczy nas w szeregu przykładów, że Pan Jezus nie znał kompromisów, ustępstw, nie cofał raz danego polecenia — czy wymagania. Kochajmy młodzież bez granic, ale wychowujmy jędrnie, by przeciwdziałać zniewieściałości dzisiejszej. To nie jest łatwe, nieraz trzeba sobie samemu zadać gwałt, ale patrzmy zawsze dalej, na cel wychowania i pamiętajmy, że „kto sieje we łzach, będzie żął w radości".

Lwów. S. Barbara Żulińska C. R.

SZKOŁA PRACY — A ROBOTY RĘCZNE.

Dobro ludu, dobro narodu i państwa wymaga jak najlepszej szkoły. Boć — jednostka tej wielkiej rodziny — „człowiek jest, powiada Kant, tylko tem, co zeń uczyniło to wychowanie“, czyli szkoła. A wieszcz nasz Mickiewicz tak się do nas odzywa: „Naród choćby zbudował sobie najsilniejsze państwo — zmarnieje, jeśli nie zbuduje człowieka“. Słowa te, wypowiedziane przez natchnionego wieszcza w chwili głębokich rozważań nad zagadnieniami bytu narodów — stać się powinny — w szczególności w dobie obecnej — gwiazdą przewodnią dla wszystkich tych, którym nie są obojętne losy Ojczyzny naszej, a przedewszystkiem dla nauczycielstwa, które rzeźbi dusze tych przyszłych obywateli Rzeczypospolitej.

Po wszystkie czasy pragnieniem poszczególnych narodów było wychowanie jak najdoskonalszego typu człowieka. Szukano lepszych, dogodniejszych dróg i środków do osiągnięcia tego celu. Te dążenia stwarzały nowe idee, nowe prądy. Najnowszą ideą w dziedzinie wychowania i nauczania jest tak zwana *szkoła pracy*, która z żywiołową mocą coraz silniej uderza o mury dotychczasowej szkoły.

Jeżeli się mówi o szkole pracy — ma się często na myśli „roboty ręczne“ i odwrotnie, czyli identyfikuje się dwie zupełnie różne rzeczy. Tak pisze np. p K. w czasopismie „Kształt i Barwa“: „Przy reformowaniu szkoły, idąc utartym już dawno systemem zagranicą, wprowadzono u nas pracę ręczną jako jeden z przedmiotów obowiązkowych, stwarzając przez to *szkołę pracy*“! Warto więc zastanowić się nad tem, czem jest właściwie szkoła pracy, a czem są roboty ręczne.

Szkoła pracy, czyli prądy, grupujące się dookoła anglosaskiego hasła „learning by doing“ (nauczanie przez czyn), jest dość nieudolną przeróbką powyższego hasła i przypomina nam poza tem niemiecką „Arbeitsschule“. Dużo świeżych powiewów pedagogicznych przedostawało się bowiem do nas głównie za pośrednictwem Niemców, i otóż może właśnie dlatego pomieniona nazwa. Nazwy jako takie nie mają istotnego znaczenia, jednakże nasuwają one ludziom, nieobeznanym dokładniej z odnośną materją, niewłaściwe skojarzenia i nieodpowiednią interpretację. Szkoła pracy

dąży tylko do zmiany sposobu nauczania, wprowadzenie zaś do szkoły oddzielnych przedmiotów w postaci różnych działów robót ręcznych ma wprawdzie duże znaczenie dla wychowania i kształcenia, nie stanowi jednakże istoty szkoły pracy. Jedno z drugiem nie ma absolutnie nic do czynienia. Pod nazwą *szkoła pracy* rozumiem zasadę działania i pracy samodzielnej dziecka. Zasada ta przenikać musi całe życie szkolne i tworzyć rdzeń wszystkich metod i środków stosowanych w nauczaniu i wychowywaniu. Szkoła pracy dąży do przyjęcia pracy nie jako przedmiotu w nauce, lecz jako metodycznej zasady. W szkole pracy panować musi praca, i to praca zarówno fizyczna jak i psychiczna o charakterze wychowawczym. Kierunek ten nazwaćby można systemem wychowania naturalnego — praktycznego, szkołą samodzielności, nauczaniem twórczem, produkcyjnem. — Nieszczęśliwa nazwa *szkoły pracy* mimowoli nasuwa myśl, że w niej uprawia się głównie tylko pracę fizyczną, i najbardziej płytki pogląd na szkołę pracy polega na mniemaniu, że przez wprowadzenie do szkoły nauki lepienia, wycinania, naklejania, wyplatania, strugania itd. zamieniono dotychczasową szkołę na szkołę pracy. Może najlepiej określę istotę szkoły pracy przez zobrazowanie lekcji według jej zasad. Jak wygląda więc taka lekcja? — Uczeń otrzymuje jakiś temat, jakieś zadanie, jakiś problem do rozwiązania. Uczeń musi sobie najpierw zdać sprawę z tego, czego się od niego żąda. Wytwarza się u niego zainteresowanie. Z chwilą zaś ujęcia celu pracy i zainteresowania się poczyna uczeń szukać za odpowiedniemi środkami, prowadzącemi do tego celu, napotyka on na różne przeszkody w tem swojem dążeniu, co go znów powoduje do wyszukania środków celem usunięcia tych przeszkód. Po załatwieniu się z tem przystępuje uczeń do wykonania, i przy pomocy wysiłku psychicznego względnie fizycznego cel zostaje osiągnięty.

Z tego wynika zarazem, że istotną cechą pracy fizycznej jest czynność psychiczna podczas wykonania tej pracy. Wobec tego wykonanie jakichś ruchów — bez ujęcia celu, bez rozwiązania co do środków i sposobów, bez wysiłku duchowego jest niczem więcej, jak tylko czynnością mechaniczną, i jako taka nie zawiera ona żadnych momentów kształcących i rozwijających. Taką czynnością może stać się np. bezmyślne odrysowywanie z gotowych

wzorów, wycinanie itp. Jaka jest przy tem rola nauczyciela? — Jeżeli powyższy sposób nauczania ma wyzwalać siły dziecka, to nie może on ograniczać się do czynnej roli nauczyciela a biernej ucznia, lecz nauczanie takie polegać musi na wspólnej pracy, na wspólnej naradzie. Uczniowie pytają — poprawiają — współdecydują w swobodnej dyskusji, w której nauczyciel prowadzi — a uczeń jest prowadzony. Tematem tych wspólnych obrad są drogi i środki, wiodące do rozwiązania stawionego problemu, rozpatrywanie nasuwających się trudności i wyszukiwanie sposobów do ich przezwyciężenia. W takiej dyskusji powstaje najpierw niemożliwy chaos. Nieznacznie jednak a umiejętnie kieruje nią nauczyciel i podkreśla to — co już osiągnięto i wykazuje wszelkie braki. Na podstawie krzyżujących się mniemań wyłaniają się wspólne poglądy, dyskusja zacieśnia się coraz więcej — aż wreszcie rozwiązuje się dany problem, bądź to już wyłącznie w zakresie intelektualnym — bądź to przy pomocy planowej obróbki jakiegoś materjału fizycznego. Oczywiście lekcje, w takim duchu prowadzone wymagają od nauczyciela wszechstronnej wiedzy i metodycznego wyrobienia. Dla dzieci zaś mają one bardzo wielkie korzyści, bo pobudzają je do pracy produktywnej, do działania. A ponieważ i dziecko doznaje zadowolenia w chwili tworzenia, dlatego są takie lekcje dla nich prawdziwą rozkoszą.

Celem jeszcze dokładniejszego określenia istoty szkoły pracy pozwolę ją sobie porównać krótko ze szkołą teraźniejszą. Wyrobił się u nas tak wielki szacunek dla książki, że wydaje się niektórym, jakoby książka była jedynem źródłem wszelkiej mądrości. Takie postawienie sprawy jest fałszywe i niezmiernie szkodliwe dla szkoły. Nie należy przecież zapominać o tem, że wszelka wiedza rodzi się jedynie z życia, i, że przez oderwanie od niego marnieje i staje się pustą. Nauka polega jeszcze dziś na wtłaczaniu zadrukowanych kartek w młodzieńcze mózgi, przy małem uwzględnieniu życia. Odrywa się więc młodzież od życia i chowa się ją tak, że staje ona potem wobec życia bezradna i ślepa, nie umiejąca czytać tego pisma, którem napisane są wszystkie prawdy, a zwłaszcza te, których niema w żadnej książce. Różnicę między jedną a drugą szkołą sprowadzić można do tego, że *szkoła pracy* posługuje się metodami czynnemi, druga zaś przeważnie biernemi. *Szkoła pracy* zwraca się do samodzielnego

rozumowania ucznia, szkoła dzisiejsza zaś głównie — a często wyłącznie — do pamięci ucznia. Stanisław Szczepanowski pisze: „Cały teraźniejszy system udzielania nauki i wychowania jest tylko jednym ciągiem tamowania i przytłumiania wrodzonych instynktów i chęci czynu dziecka polskiego, podczas kiedy on powinien być pielęgnowaniem wszystkich zarodków czynności. Nie wolno nam wytwarzać charakterów biernych, bo w walce o niepodległość i odrodzenie narodu, te wszystkie bierne charaktery, chociażby nawet były niewiedzieć jak uczone, są niczem, są zerem poprostu. My powinniśmy wychowywać obywateli czynnych, a do tego prowadzi zupełnie inny system wychowania, uwzględniający jeszcze w wyższym stopniu to, co było charakterystyczne w układzie Czackiego, tj. praktykę w laboratorjach, muzeach, na polach, w warsztatach mechanicznych". Dzisiejszej szkole można zarzucić lekceważenie natury dziecka, a mianowicie jego ciekawości, jego wrodzonego popędu do ruchu i działania, jego wyobraźni i zdolności twórczych.

Ze zadowoleniem stwierdzić należy, że nauczycielstwo polskie coraz więcej zbliża się do poglądu, że wymieniony sposób nauczania, dotychczasowy werbalizm jak i też uczenie się najróżniejszych faktów na pamięć, zastąpiony być musi samodzielną obserwacją, samodzielnem eksperymentowaniem, samodzielną, twórczą pracą ucznia.

Uważam, że władze nasze powinny zorganizować w większych ośrodkach specjalne klasy, w którychby prowadzono naukę wyłącznie na zasadach *szkoły pracy*, dając przez to nauczycielstwu możność zapoznania się z tym kierunkiem w praktyce.

Nauka robót ręcznych zaś, czyli nauka zręczności albo też t. zw. slöjd — od skandynawskiego wyrazu „slögh", oznaczającego wprawność w ręku, jest tak w *szkole pracy* jak i też w każdej innej szkole środkiem pedagogicznym, środkiem ogólnokształcącym, mającym na celu harmonijny rozwój ciała, ducha i serca. Niektórzy uważają przedmiot ten za wynik modernistycznych prądów na niwie wychowania, i przypisują mu kilkanaście lat istnienia, rzecz ta sięga jednak czasów najdawniejszych. Już Solon był np. gorącym zwolennikiem pracy fizycznej, Komeński domagał się nauki zręczności, Rousseau żądał, aby wychowanek zdobywał wszelką wiedzę przez własne dociekanie na przyrządach przez

siebie zbudowanych, powiada bowiem: „Jeżeli zajmiemy dziecko w warsztacie zamiast je przykuć do książki, to wtedy pracują ręce jego na korzyść ducha“. U pedagogów — idących za głosem Pestalozziego—napotykamy na zasadę, że zajęcia fizyczne, a więc roboty ręczne, mają być punktem środkowym wszelkiej innej nauki. Herbart tak się wyraża o nauce zręczności: „Nauka zręczności służy duchowi. Człowiek starać się powinien o to, aby ręce pracowały i nabierały zgrabności, bo ręce stawiają człowieka wysoko ponad zwierzęta“. Widzi on w nauce tej ważny środek kształcenia samodzielności i charakteru, który to wypływa zawsze z pewnego działania. Według Bartha jedynie roboty ręczne równocześnie kształcić mogą umysł i rękę, czego żaden inny przedmiot naukowy nie może dokonać. W Polsce, Piramowicz i Staszic zrozumieli—pod wpływem nowych teoryj pedagogicznych Zachodu — konieczną potrzebę i wychowania praktycznego, choć może nie tak bardzo z punktu widzenia ogólnokształcącego jak przygotowania do rzemiosła.

W rozwoju historycznym wyłoniły się w nauce robót ręcznych różne kierunki. Kindermann — jego zwolennicy i częściowo też Pestalozzi wysuwali jako cel robót ręcznych „przygotowanie wychowanka do przyszłego zawodu i dania mu podstawy do uprawiania przemysłu domowego“. Według Komeńskiego, Franckego, Lockego i Salzmanna — celem robót ręcznych jest „kształcenie ręki i rozbudzanie zamiłowania u ucznia do pracy, wyrobienie u niego zmysłu praktycznego“. Zwolennikom trzeciego kierunku zależy przedewszystkiem na rozwoju duchowym i fizycznym, a wedle mniemania zwolenników Heusingera i Fröbla „nie należy przypisywać pierwszeństwa w życiu duchowem człowieka — intelektualności — lecz jedynie woli“. Człowiek poznaje tylko to dokładnie, co w nim wywołuje zainteresowanie, do czego zwraca się jego wola. Czynność ręki zaś jest wynikiem wrodzonego dziecku popędu do ruchu — do pracy. Zapomocą tej nauki można więc wywołać u dziecka zainteresowanie i do tych wiadomości, któreby bez niej zostały dla niego obojętnemi. Zupełnie jasno określony jest cel slöjdu szwedzkiego, a mianowicie rozwijanie sił moralnych — duchowych — i fizycznych dziecka. Slöjd wyrobić ma w dziecku samodzielność, wytrwałość, dokładność i pilność.

Ten cel przyjęło też i nasze ministerstwo, i według jego programu i wskazówek „roboty ręczne w szkole nie powinny być traktowane ani jako zabawka ani jako rzemiosło, lecz wyłącznie jako przedmiot ogólnokształcący, rozwijający zarówno duszę jak i ciało dziecka“.

Wiemy, że ruch jest warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka pod względem fizycznym. Przedewszystkiem dzieci, siedzące cicho podczas wykładów teoretycznych, potrzebują koniecznie ruchu, aby rozprostować ściągnięte muskuły. Obok gimnastyki nadaje się do tego nadzwyczaj slöjd.

Przez odpowiednie wyzyskanie skłonności dziecka do ruchu i przez czynności wogóle można je temi zajęciami zainteresować do tego stopnia, że praca stanie się ich potrzebą i nierozdzielną towarzyszką,

W slöjdzie uczą się dzieci nietylko pracować lecz także pracę cenić — tak swoją jak też i obcą. Dzieci poznawają, że i praca fizyczna jest ważną tak dla jednostek jak i też całego narodu, uczą się zatem pracę fizyczną szanować. Przez slöjd więc skutecznie zwalczać możemy uprzedzenie do zajęć fizycznych, do rzemiosła, a obudzać i utrwalać zamiłowanie do pracy fizycznej i jej poszanowanie.

U nas — zwłaszcza w sferach wyższych, roboty ręczne zeszły w wychowaniu na dalszy plan, jako coś niższego. Dzieci wzrastają w przekonaniu, że prace ręczne do nich nie należą. Dzieci te na pewno wyrosną na ludzi niezaradnych, którzy w życiu praktycznem, będą bezradni i nie będą mogli oddać żadnych usług.

Mówi przecież przysłowie, oparte na obserwacji: „Czem skorupka nasiąknie za młodu, tem na starość trąci“. Dusza dziecka nasiąka tem, co je otacza, co do niego przemawia, co wywołuje u niego zaciekawienie.

Wszelkie roboty ręczne od najniższej klasy począwszy, kształcą znakomicie dotyk, wzrok i pomysłowość. A proszę spróbować wyciąć trójkąt lub prostokąt, przeciąć po linji prostej i stwierdzić swą nieudolność. Już do tych drobnostek potrzebne są wyćwiczone palce i wyrobione oko. Co do pomysłowości proszę dzieci obserwować przy wycinankach, układaniu szlaków, (wzorów), kompozycjach wycinankowych — jak wogóle przy rozwiązywaniu postawionych problemów.

Roboty ręczne wyrabiają wdziecku zręczność, o której Salzmann powiedział: „Człowiek, który nie nabył zręczności w swych rękach za młodu, jest tylko w połowie człowiekiem, gdyż przez całe życie będzie od innych zależnym“.

W robotach ręcznych można sposobem przystępnym i praktycznym zapoznać dzieci z nauką o miarach, kątach i bryłach. Dzieci przyswajają sobie te pojęcia o wiele łatwiej i skuteczniej, gdy one oparte są na okazach i pracach przez nie wykonanych. Tego sposôbu wykładu nie zastąpi najbarwniejszy opis, najdokładniejsze wyjaśnienie. Bo u dziecka działa wzrok najsilniej. To co dziecko widzi — silniej je uderza, niż to co słyszy. Poza tem stosunek pomiędzy działaniem mięśni a wzrokiem i dotykiem jest wielkiej wagi, ponieważ ilość otrzymanych wrażeń powiększa i wzmacnia się w miarę napięcia nerwu wzrokowego i dotykowego.

W nauce zręczności można robotę opieszałą, niedbale wykonaną należycie skrytykować, ocenić. Przez to przyzwyczaja się dzieci do ładu, porządku, sumiennej, czystej i dokładnej pracy, czyli urabia się w dziecku te tak nadzwyczaj ważne cechy charakteru. Dalej wyrabiamy w dziecku przez roboty ręczne samodzielność, uwagę, wytrwałość, pilność i ogólną zręczność. Dziecko nie może się bowiem zaniedbywać, ono musi myśleć nad zadaną mu robotą i nad sposobami jej wykonania, musi pracować, bo zaniedbanie się zanadto uwidocznia się przy porównaniu jego roboty z robotami pilniejszych uczniów. W wykładzie teoretycznym trudno jest dziecko zmusić do istotnej uwagi. Dziecko może mieć często tylko pozór uważnego. Inaczej jest w nauce robót ręcznych. Dziecko musi uważać—zmuszone przez istotę pracy — inaczej nie będzie umiało wykonać należycie swej pracy. Przez doświadczenia stwierdzono, że dzieci nieuważne nabierają właśnie przy slöjdzie uwagi i zachowują ją w równym stopniu we wszystkich swoich zajęciach.

Ponieważ do dokładnego wykończenia jakiegoś przedmiotu potrzeba dłuższego czasu, dlatego ćwiczy się dziecko w wytrwałości, tak bardzo nam Polakom potrzebnej. Jeżeli zaś dziecko coś zbuduje, to ono się cieszy z tego, i w ten sposób wyrabiamy w dziecku zamiłowanie do wszelkiej pracy. Kto zaś pracę pokochał, ton oddaje się jej przez całe życie pilnie i wytrwale. Przez to wykorzeniamy próżniactwo, uwalniamy społeczeństwo od paso-

rzytów. W Danji i Szwecji, gdzie się kładzie wielki nacisk na praktyczne wychowanie, jest mało włóczęgów i żebraków. Tam ślepi i kulawi pracują z pożytkiem dla siebie i całego narodu a nie są ciężarem dla społeczeństwa. Oczywiście społeczeństwo to nauczyło ich też pracować.

Slöjd przynosi przyszłym obywatelom także korzyści materjalne i dopomaga w urabianiu ludzi pod względem moralnym. Tak wśród robotników jak i też rzemieślników mamy dużo partaczy, którzy swoją fuszerką — złą robotą — tworzą nieuczciwą konkurencję porządnym i sumiennym pracownikom. Bardzo często ogół nie umie odróżnić dobrej roboty od fuszerki i daje się wyzyskiwać, w błąd wprowadzać. Przez roboty ręczne podnosimy wiedzę praktyczną, wychowujemy dzieci na uczciwych pracowników, ludzi umiejących odróżniać złą robotę od dobrej. Poza tem i o tej korzyści powinniśmy pamiętać, że dziecko niejedną rzecz sobie samo zrobi. Będzie to u jednostek oszczędnością, nie krzywdzącą bynajmniej rzemieślnika, któremu pozostanie jeszcze wiele prac, których amator z braku narzędzi itd., nie będzie mógł wykonać. Chłopiec zaś, mający kurs robót ręcznych poza sobą, obeznany z narzędziami, miarami, posiadający już pewną zręczność, będzie wykonywał w czasie wolnym samodzielnie rożne przedmioty, przez co pozbędziemy się tych „dzieci ulicy". A jeżeli dobrze rozumiemy nasz własny interes i dobro całego kraju to winniśmy dążyć do tego, by tych „dzieci ulicy" nie było wcale, by wszystkie znalazły się przy pracy.

Coraz więcej odczuwamy skutki zalewania nas wyrobami przemysłu obcego. Na czem to polega? W pewnej mierze i na tem, że przemysł nasz niestety nie otrzymuje dostatecznie przygotowanych pracowników, tak robotników jak i rzemieślników i że wydajność ich pracy tak pod względem ilościowym jak i też jakościowym nie wytrzymuje wskutek tego konkurencji zagranicy. Ten niepożądany import wyrobów zagranicznych wpływa jak wiadomo ujemnie na nasz bilans handlowy. Dlatego też podkreśla się dziś tak stanowczo konieczność podniesienia wiedzy technicznej, konieczność skierowywania młodzieży naszej na tory pracy praktycznej, abyśmy dla różnych dziedzin techniki nie potrzebowali ludzi sprowadzać z zagranicy. Do osiągnięcia tego celu może się i szkoła w bardzo poważnej mierze przyczynić, jeżeli

w niej kształcenie ducha w najszerszem tego słowa znaczeniu pójdzie zupełnie równolegle ze kształceniem ciała, i to przez naukę robót ręcznych, przez którą społeczeństwo otrzyma ludzi silnych, zręcznych, chcących i umiejących samodzielnie i twórczo pracować. Rzemieślnicy nasi otrzymają materjał uczniowski przygotowany do wyspecjalizowania się w danej gałęzi przemysłu naszego. Żyjemy obok narodu, który co do techniki stoi na bardzo wysokim poziomie, zatem naszym obowiązkiem jest współzawodniczyć z nim o ile tylko można. Gdy w Szwecji zaprowadzono roboty ręczne, wtenczas rzemieślnicy tamtejsi uważali to za zamach na rzemiosło i nie chcieli przyjmować w naukę chłopców, mających poza sobą kursy slöjdu. Przekonali się jednak wkrótce, że roboty ręczne nie przynoszą rzemiosłu żadnego uszczerbku, przeciwnie godne są ogólnego uznania i szacunku.

Pytamy się nieraz, w jaki sposób może się szkoła zaopatrzyć w odpowiednie przyrządy do fizyki, chemji, wogóle koniecznie potrzebne pomoce naukowe? Oto w slöjdzie, przy pomocy uczniów i nauczycieli robót ręcznych. Ponieważ jednak roboty ręczne mają cele własne, dlatego wyrabianie wspomnianych przyrządów nie może i nie powinno zakłócać normalnej i metodycznej pracy w nauce robót ręcznych. O ileby bowiem nauczyciele slöjdu uwzględniać będą musieli wszystkie życzenia szkoły bez względu na to, czy wiążą się one z pracą programową uczniów czy też nie, wtenczas pracownia robót ręcznych stałaby się prawdziwym warsztatem reparacyjnym, a nie byłaby kuźnią fizycznych i duchowych zalet młodzieży, pobudzającą ją do pracy samodzielnej— twórczej.

Według wskazówek programu ministerstwa (str. 9) pożądaną jest rzeczą, aby nauczyciele przedmiotów ogólno-kształcących pozostawali w stałym kontakcie z nauczycielami robót ręcznych, a wtedy da się łatwo pogodzić pracę metodyczną z potrzebami bieżącemi życia szkolnego. Jeżeli np. dzieci przerabiają pewne ćwiczenia na pudełkach z tektury lub drzewa, to oczywiście mogą im nadać kształty i wymiary, odpowiednie do umieszczenia w nich okazów mineralogicznych itp., zasadą przecież jest — przerabianie przepisanych ćwiczeń na przedmiotach, podanych przez nauczyciela względnie dowolnie obranych przez uczniów.

Z powyższego wynika, że roboty ręczne rozwijają wszechstron-

nie, są przedmiotem ogólno-kształcącym, sposobem pracy społecznej, przynoszącej korzyści tak pod względem moralnym jak i też materjalnym.

Stwierdzić mi wypada, że roboty ręczne nie stoją u nas na odpowiednim poziomie, i to z powodu braku nauczycieli, przygotowanych należycie do udzielania tego przedmiotu, którego to braku nie da się tak prędko usunąć. Domagać musimy się zatem 1) aby nauki tej udzielano przedewszystkiem w seminarjach nauczycielskich, 2) by miarodajne czynniki, więcej niż dotąd, zainteresowały się tym przedmiotem, wtedy i u nas slöjdowi przyzna sie w liczbie ogólno-kształcących przedmiotów to miejsce, które zajmuje w szkolnictwie zagranicy.

Poznań. Jan Sobolewski.

O SZKOLNICTWIE NA ZIEMIACH WSCHODNICH.

Nie uważam siebie za powołanego do prostowania tych mniemań, jakie u nas panują o nauczycielstwie i szkolnictwie kresowem. Ani nie chcę twierdzić, że na całym obszarze ziem wschodnich jest inaczej, lepiej, niż się powszechnie u nas sądzi. Przypadek jednak zdarzył, że poznałem dwa środowiska oświatowe: Wilno i Ostróg na Wołyniu (siedziba inspektora szkolnego na powiat zdołbunowski). Zarówno w jednem jak i drugiem mieście uderzyła mnie wielka pomysłowość w dziedzinie realizowania haseł dzisiejszej pedagogiki.

Podczas kiedy u nas tu i owdzie mówi się o konieczności oparcia nauk przyrodniczych na samodzielnej czynności dzieci, Wilno dzięki zabiegom i inicjatywie p. A. Dmochowskiego, autora podręcznika do fizyki, zaradziło w ten sposób, że zorganizowało t. zw. Stację doświadczalną, gdzie odbywa się nauka przyrody żywej i martwej dla dziatwy wszystkich szkół (powszechnych i średnich) m. Wilna.

Warto, by tę — dosłownie z niczego powstałą — placówkę widzieli przedewszystkiem nauczyciele fizyki, pracujący w seminarjach nauczycielskich, i zapoznali się ze sposobami wytwarzania „z niczego“ (rozbitych butelek, papieru itp.) przyrządów do nauki fizyki. W ten sposób pomysły p. Dmochowskiego rozeszłyby się szeroko po kraju, co w następstwie sprowadziłoby błogosławione skutki: miast metody pamięciowej znalazłaby miejsce racjonalna metoda nauki przyrody w naszych szkołach, gdyż każdy nauczyciel nauczyłby się wytwarzać przyrządy „własnym przemysłem“ przy minimalnych wydatkach, co w dzisiejszych czasach mocno trzeba podkreślać. Poza tem „stację“ w Wilnie powinny zwiedzać jak najliczniejsze rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych: znajdą tam żywy przykład i gorącą zachętę, jak w dzisiejszych czasach ciągłego kształtowa-

nia się państwowości polskiej, stwarzać sobie samym normalne warunki pracy, a nie czekać, aż „ktoś“ te warunki stworzy, albo — co gorsze — narzekać, że się tych warunków nie ma. Wilno i kierownik stacji daje doskonały przykład, godny do naśladowania przez inne większe środowiska, gdzie — o ile dobrze jestem poinformowany — metoda pamięciowa w szkołach powszechnych kwitnie w dalszym ciągu. Trudno bowiem każdą zosobna szkołę wyposażyć należycie w niezbędne pomoce naukowe.

Na podobną myśl wpadł inspektor szkolny w Ostrogu; organizując w tem mieście t. zw. „Dom pracy“, gdzie skoncentrowana jest nauka przyrody oraz robót ręcznych dla dzieci starszych oddziałów szkół powszechnych m. Ostrogu. I tu — podobnie, jak w Wilnie — wytwarzane są „własnym przemysłem“ przyrządy do nauki fizyki. Widziałem np. doskonale funkcjonującą maszynę elektryczną, zrobioną z dwóch zużytych już płyt gramofonowych, odpowiednio oczywiście „przystosowanych“ do nowych funkcyj. Takie skoncentrowanie przedmiotów nauki ma te dobre strony, że: 1. pozwala na odpowiednie wyposażenie pracowni zarówno do nauki przyrody, jak i robót ręcznych i 2. dobór odpowiednio wykwalifikowanych sił nauczycielskich, jakich nadmiaru nie odczuwa przecież żadne inne miasto. Przy „Domu pracy“ w Ostrogu — podobnie, jak w Wilnie — istnieją kółka doświadczalne, gdzie dziatwa poglądowo uczy się botaniki. Organizuje się również coś w rodzaju muzeum zoologicznego, które posiada już kilka bardzo rzadkich żywych okazów, jak: bobra, dwa żółwie, cyranki, węże, wiewiórki, padalca itp. Jest też w ogrodzie kilka rojów pszczół w ulach różnych systemów, począwszy od zwykłych pni, a kończąc na modelach ostatniej doby itd.

Poznałem również „uposażenie“ szkół w powiecie zdołbunowskim. Ale i pod tym względem u nas bynajmniej nie jest lepiej: 1. wszystkie szkoły mieszczą się tam w budynkach najokazalszych we wsi; 2. obecnie wszystkie sale szkolne mają podłogi; 3. każda szkoła zaopatrzona jest i stale w dalszym ciągu zaopatrywana bywa w najniezbędniejsze pomoce naukowe, jak: miary różnego rodzaju, mapy, obrazy itp.; 4. każda szkoła posiada bibljotekę dla dzieci szkolnych, których ewidencję bardzo skrupulatnie prowadzi biuro inspektora; 5. w powiecie istnieją cztery rejonowe bibljoteki dla nauczycielstwa; 6. przy biurze inspektora istnieje specjalna bibljoteka „kursów wakacyjnych“, co niezmiernie ułatwia pracę zarówno prelegentom, jak i słuchaczom; 7. inspektorat posiada dwa szkolne kinematografy i latarnie projekcyjne; jeden z nauczycieli po ukończeniu specjalnego kursu, jako instruktor, jeździ po powiecie, urządzając odczyty z przezroczami, organizując bibljoteki itp. 8. każda szkoła bierze czynny udział w pracy oświatowo-kulturalnej, organizując bądź kursy dla analfabetów, bądź też odczyty, przedstawienia itp.

Na jednem z przedstawień, zorganizowanych przez szkołę na wsi (kilka kilometrów od Ostrogu), byłem obecny. Na pierwszą część przedstawienia złożyły się deklamacje i śpiewy chóralne w połowie wykonane w języku polskim, w połowie w ukraińskim. Zdumiałem poprostu, słysząc chór 3-głosowy, chór szkoły wiejskiej! Ileż u nas możnaby naliczyć takich szkół? Na drugą część przedstawienia złożyła się sztuka „Dziad leśny“ Porazińskiej. Ubiory motyli i kwiatów leśnych wymagały wielkiego nakładu pracy i pomysłowości, a pod

względem estetycznym odpowiadały najzupełniej. Tego rodzaju przedstawienia urządzane są podobno przez każdą szkołę w powiecie, co oczywiście bardzo pochlebnie świadczy o tamtejszem nauczycielstwie. Naogół trzeba przyznać, że ślady pracy nauczycielstwa są tam widoczniejsze, niż u nas, co dało się widzieć na wystawie robót ręcznych. Podobne wystawy widziałem i u nas w kilku powiatach. I bez przesady, muszę stwierdzić, że ten dział postawiony jest tam lepiej, jakkolwiek nikt z pośród uczących robót nie kończył specjalnego kursu. Widziało się tam roboty z drzewa, kartonu i najróżnorodniejsze pomysły wycinanek często w zastosowaniu do nauczania odnośnych przedmiotów.

Jedynie tylko lepienie nie było należycie uwzględnione, jakkolwiek ten dział robót należałoby postawić na pierwszem miejscu, zwłaszcza jeżeli chodzi o oddziały niższe. Nie mniej ciekawie przedstawiał się dział robót kobiecych i zdobnictwa. Ciekawie również przedstawiała się wystawa prac nauczycielstwa z zakresu malarstwa (kopjowanie) i wycinanek.

Tyle o szkolnictwie i nauczycielstwie. A dzieci? Niczem się nie różnią od naszych: tak samo kochają szkołę, tak samo ochotnie garną się do nauki. Często są wypadki, że — mając do wyboru dwie szkoły: polską i ukraińską lub polską i niemiecką (w kolonjach niemieckich) — wybierają szkołę polską. Jest tu prawdopodobnie przytulniej, milej, weselej.

A teraz krótkie wyjaśnienie. W sprawozdaniu nie wspominałem nic o niedomaganiach szkolnictwa. Czyniłem to celowo. Pisząc moje wrażenia, miałem na myśli wykazać, że na wschodnich rubieżach w niektórych ośrodkach wre praca, godna naśladowania i przez „centralne" miejscowości Polski. I takie tylko przykłady starałem się podać, pomijając inne zagadnienia.

Siennica. B. Kubski.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

Kol. A. M. w Ł. w sprawie Wyższego Kursu w Toruniu.

— W roku szkolnym 1925/26 odbywa się Wyższy Kurs Nauczycielski typu humanistycznego, obejmujący język polski i historję w Toruniu. Kuratorjum ogłasza corocznie konkurs na wolne miejsca na Wyższych Kursach Nauczycielskich dla nauczycieli Poznańskiego Okręgu Szkolnego. Na Wyższe Kursy Nauczycielskie, odbywające się w innych okręgach szkolnych, wysyła Kuratorjum nauczycieli, o ile na kursach tych są zarezerwowane względnie przewidziane wolne miejsca dla nauczycieli tutejszego Okręgu Szkolnego.

W sprawie bliższych informacyj prosimy zwrócić się do Inspektoratu Szkolnego.

Kol. St. N. w M. w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego.

— Egzaminy kwalifikacyjne przeprowadza się w Okręgu Szkolnym Poznańskim według „Regulaminu drugiego egzaminu nauczycielskiego z dnia 1 lipca 1901 r." (Cfr. Dr. Świderski: *Zbiór Ustaw i Rozporządzeń* str. 252 — 255).

Według § 4 tego regulaminu winni się zgłosić do egzaminu ci nauczyciele, którzy przez conajmniej dwa lata a najwyżej 5 lat byli do tego czasokresu w pełni zajęci w szkołach w Polsce.

§ 1 przytoczonego egzaminu określa cel egzaminu kwalifikacyjnego: Uzyskanie uzdolnienia do ustalenia w charakterze nauczyciela szkoły powszechnej. Ponieważ uzdolnienie do ustalenia może uzyskać jedynie siła nauczycielska z pełnemi kwalifikacjami naukowemi tj. maturą seminaryjną, § 4 należy zastosować jedynie do nauczycieli z pełnemi kwalifikacjami naukowemi.

Kol. K. K. w Cz. w sprawie wysyłki nauczycieli polskich do Brazylji. — Opierając się na informacjach, udzielonych naszemu współpracownikówi przez przebywającego na urlopie konsula polskiego w Brazylji, p. Minkę, zawiadamiamy, że Rząd Polski obecnie ze względów oszczędnościowych jak również na dostateczną już ilość wysłanych nauczycieli, dalszą wysyłkę narazie zaniechał. Wszyscy reflektanci winni na przyszłość zgłaszać się w tej sprawie drogą służbową wprost do Min. W. R. i O. P.

Kol. K. w R. w sprawie oceny książek przez Min. W. R. i O. P. — Książki przedstawione Komisji Książek i Pomocy Szkolnych przy Min. W. R. i O. P. powinny być nadsyłane w 10 egzemplarzach (1 dla bibljoteki Komisji, 2 dla recenzentów, pozostałe dla członków fachowych podkomisyj), rękopisy w odbitkach maszynowych, przynajmniej w dwóch egzemplarzach.

PORADY BIBLJOGRAFICZNE.

M. W. w N. Dzieła pedagogiczne uwzględniane przez komisje egzaminacyjne przy egzaminie kwalifikacyjnym.
— Binet: Pojęcie nowoczesne o dziecku.— Sully: Dusza dziecka. — Zawiliński: Życie a szkoła. — Piramowicz: Powinności nauczyciela. — Trentowski: Chowanna. — Nawroczyński: Uczeń a klasa. — Librachowa: Rozumowanie dzieci. — Pestalozzi: Jak Gertruda uczy swoje dzieci. — Salzmann: Wychowanie wychowawcy. — Foerster: Wychowanie i samowychowanie, Szkoła i charakter, Wychowanie obywatelskie. — Rousseau: Emil.

Ogólne wiadomości z pedagogiki czerpią kandydaci po większej części z Titschenera i Kota, a czasem tylko z Baranowskiego i Majchrowicza. W ostatnim przypadku przygotowanie okazało się często niewystarczające do złożenia egzaminu.

Wychowanie fizyczne jako przedmiot specjalny uważają komisje egzaminacyjne jako równoważne z wszystkiemi innemi przedmiotami. Jako podręczniki do tego przedmiotu polecamy: Sikorski: Gimnastyka. — Piasecki: Dzieje wychowania fizycznego. — Kopczyński: Zasady higjeny szkolnej. — Germanówna: Gimnastyka w szkole powszechnej. — Piasecki: Zabawy i gry ruchowe. — Nowicki: Rozkład ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej.

B. J. w P. Do opracowania tematu: Jak oswajam uczniów z używaniem symbolów literowych i nawiasów i jak przez to wprawiam w szybkie i sprawne wykonywanie działań na liczbach szczególnych?
— Sierzputowski: Arytmetyka. Cz. IV, str. 59 do 82 (rozdziały „Użycie nawiasów i Liczby ogólne.) Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. — Lucjan Zarzecki: Nauczanie matematyki początkowej. Część II. str. 60 i n. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

NAUCZYCIELSKIE KURSY WAKACYJNE W PUCKU. Pełna 7-mio letnia szkoła powszechna wymaga od nauczycieli pogłębienia wiedzy oraz specjalizacji w pewnych przedmiotach. Z powodów oszczędnościowych Ministerstwo W. R. i O. P. było zmuszone zmniejszyć liczbę wyższych kursów nauczycielskich i złączoną z tem liczbę płatnych urlopów. Nauczycielstwo mimo to dąży do zdobycia wyższego wykształcenia i dlatego Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych organizuje szereg kursów wieczorowych i korespondencyjnych, przygotowujących do składania w charakterze eksternów egzaminów przy Wyższym Państwowym Kursie Nauczycielskim. Między innemi jest typ kursu, oparty na samokształceniu i trzech cztero-tygodniowych kursach wakacyjnych. W rb. kurs humanistyczny, poświęcony językowi polskiemu i historji, odbędzie się między 26 lipca a 21 sierpnia w Pucku nad Bałtykiem. Niezależnie od kursu odbywać się będą wolne wykłady, a w czasie wolnym od zajęć wycieczki do Gdańska, Oliwy, Wejherowa i wszystkich nadmorskich miejscowości. Informacyj udziela Zarząd Główny Stowarzyszenia Chrz.-Nar. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Warszawa, ul. Senatorska 19.

PENSJONAT W ZAKOPANEM. Uprzejmie zawiadamiam, że od dnia 1 maja 1926 r. otwieram w Zakopanem, przy ul. Kościeliskiej (dom Wójciaka) pensjonat domowy ze stołem nierestauracyjnym (4 razy dziennie do syta) z opłatą jak najmniejszą na tameczne stosunki, a mianowicie mieszkanie i utrzymanie obecnie od 6 — 8 złotych dziennie i za usługę 2 złote tygodniowo. Opłata uiszczana na tydzień zgóry.

Proszę o zabieranie pościeli i powleczenia ze względów higjenicznych. W razach wyjątkowych pościel może być dana za specjalną opłatą. Dom ładny, słoneczny, dostatecznie odsunięty od kurzu ulicy, widok na Giewont i góry. Oferty piśmienne: Zakopane, ul. Kościeliska, dom Wójciaka. W ofertach proszę o wykazanie zawodu. Józefa Filipowiczowa.

KONKURS.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego ogłasza niniejszem konkurs na następujące posady:

1. Kierownika szkoły wydziałowej w Swarzędzu, pow. poznański, od dnia 1 września r. b. (mieszkania służbowego niema).
2. Kierownika 4-klasowej szkoły powszechnej w Szadłowicach, pow. inowrocławski.
3. Nauczyciela śpiewu do szkoły wydziałowej męskiej w Inowrocławiu.
4. Nauczyciela przyrody do szkoły wydziałowej w Żninie.
5. Nauczyciela przyrody do szkoły wydziałowej męskiej w Strzelnie.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego ogłasza konkurs na posadę:

1. Kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej Nr. 96, z językiem wykładowym niemieckim w Łodzi.
2. Kierownika 4-klasowej szkoły powszechnej w Budzisławiu Kościelnym.

Podania należy wnieść w drodze służbowej do odnośnych Kuratorjów.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.